

Prondczynsky, Andreas von
**Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines
Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines
Vergleiches USA - Deutschland**

Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 759-767



Quellenangabe/ Reference:

Prondczynsky, Andreas von: Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA - Deutschland - In: Zeitschrift für Pädagogik 45 (1999) 5, S. 759-767 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-59762 - DOI: 10.25656/01:5976

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-59762>

<https://doi.org/10.25656/01:5976>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ

<http://www.beltz.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 45 – Heft 5 – September/Oktober 1999

Thema: Theoriediskussion in der Didaktik

- 629 EWALD TERHART
Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz
in der Allgemeinen Didaktik?
- 649 ARMIN BERNHARD
Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen
für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter
besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik
- 667 JOACHIM LUDWIG
Subjektperspektiven in neueren Lernbegriffen
- 683 HEINER HIRBLINGER
„Unterricht ist doch kein Zirkus ...“. Zur Frage der psychoanalytischen
Reflexionen im schulischen Unterricht

Weitere Beiträge

- 699 ILONA BÖTTCHER/HORST WEISHAUPT
Gymnasien in Thüringen und Bayern. Ergebnisse einer
vergleichenden Studie
- 717 FRIEDA HEYTING
Die Zweiheit des Selbstverständlichen und des Diskutablen.
Ein Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Grundlagenforschung

Diskussion: Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

- 733 PETER VOGEL
Überlegungen zu einem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft
- 741 LOTHAR WIGGER
Zur gegenwärtigen Situation des Ausbildungswissens in erziehungswissenschaftlichen Studiengängen. Eine Problemskizze
- 749 KLAUS-PETER HORN
Die Diskussion um ein Kernstudium der Erziehungswissenschaft in den 60er Jahren
- 759 ANDREAS VON PRONDCZYNSKY
Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit? Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA – Deutschland

Besprechungen

- 769 KLAUS PRANGE
Wilhelm Brinkmann/Jörg Petersen (Hrsg.): Theorien und Modelle der Allgemeinen Pädagogik. Eine Orientierungshilfe für Studierende der Pädagogik und in der pädagogischen Praxis Tätige
- 771 DIETRICH BENNER
Clemens Diesbergen: Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Eine Studie zum Radikalen Konstruktivismus und seiner Anwendung in der Pädagogik
- 774 ACHIM LESCHINSKY
Gottfried Adam/Friedrich Schweitzer (Hrsg.): Ethisch erziehen in der Schule
- 778 LUDWIG LIEGLE
Hartmut Kaelble/Jürgen Schriewer (Hrsg.): Gesellschaften im Vergleich – Forschungen aus Sozial- und Geschichtswissenschaften
- 781 KARL-HEINZ ARNOLD
Detlef H. Rost (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie

Dokumentation

- 785 Pädagogische Neuerscheinungen

Rettende Verschulung oder hilflose Beliebigkeit?

*Probleme eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft
vor dem Hintergrund eines Vergleiches USA – Deutschland*

1. Vorbemerkungen

Im hochschulpolitischen Reformdiskurs der letzten Jahre verbindet sich mit dem Blick auf das US-amerikanische Hochschulsystem u.a. die Erwartung, an ihm Vorbilder zur strukturellen und inhaltlichen Verbesserung von Lehre und Forschung bundesrepublikanischer Universitäten ablesen zu können. Die Frage liegt daher auf der Hand, ob es Konzepte oder sogar praktizierte Modelle an amerikanischen Universitäten und Colleges gibt, die uns über die Strukturierung eines Kerncurriculums Erziehungswissenschaft informieren können. In der hier vorgelegten ersten Sichtung müssen allerdings zwei Begrenzungen des komplexen und verzweigten Themas vorgenommen werden.

Es kann zum einen weder um Analyse und Vergleich der Universitätslandschaften der USA und Deutschlands, noch um einen repräsentativen empirisch angelegten Vergleich der jeweiligen *Strukturzusammenhänge von Erziehungswissenschaft* gehen. In beiden Hinsichten sind die Differenzen so groß, daß eine komparative Perspektive auch nur in Teilbereichen sinnvoll wäre¹. Ich werde also nicht „vergleichen“, sondern nur Umrisse von Systematisierungsansätzen in den USA zu Rate ziehen.

Das Ergebnis wird sein, daß zum Kern erziehungswissenschaftlichen Wissens in den USA Themenbereiche gerechnet werden, die auch uns nicht ganz fremd sind. Das kann dann entweder bedeuten, daß wir von einem Kerncurriculum zu viel erwarten, wenn uns dieser Befund nicht befriedigt. Oder es kann bedeuten, daß wir zwar die Auswahl des Unabdingbaren mit weniger alteuropäischen Skrupeln über die Geschlossenheit, die Einheit und das Ganze hinter uns bringen können, aber viel an der Art ändern müssen, *wie* wir das erziehungswissenschaftliche Kernwissen vermitteln, und ob wir uns trauen, nicht nur in der Mitte und am Ende, auch zu prüfen, ob gelernt worden ist.

Die zweite Einschränkung bezieht sich auf eine Konsequenz, die aus der ersten folgt. Die Logik der Studienorganisation in den USA sieht eine durchgängige Unterscheidung zwischen *undergraduate* (z. B. NEWELL 1992) und *graduate studies* vor. Diese finden wir bei uns so nicht. Die *undergraduate studies* kennen

1 Einblicke in das amerikanische Hochschulwesen bieten H. ARTZFELD (1997), D. DECKART (1997), D. FALLON (1997), K. G. LEWIS (1997), M. MEISSNER/G. BIERWIRTH (1997). Kritisch: M. BÉRUBÉ/C. NELSON (1995), C. ADELMAN/T. R. HUMMEL (1989). Zum Vergleich der „Humboldtischen Universitätsidee“ mit der modernen amerikanischen „research university“ siehe C. GELLERT (1990) und ergänzend H. RÖHRS (1995). Grundlegend: T. PARSONS/G. M. PLATT (1990).

keine reinen erziehungswissenschaftlichen Studiengänge; Anteile davon gehen im Komplex der *cultural* oder auch *social studies* auf. Am deutlichsten lassen sich aber *educational studies* bzw. *courses* noch in den *teacher training programs* der *schools of education* identifizieren². Ich habe daher mein Augenmerk nicht auf die weitaus heterogener angelegten Bereiche der *social work* und der *adult education* (z.B. DUKE 1987), sondern auf die Situation der *education courses* in der Lehrerausbildung gelegt.

Die Unterscheidung zwischen *undergraduate* und *graduate studies* signalisiert in den USA eine deutliche Trennung zwischen eher praxisorientierten und wissenschaftlichen Studiengängen (vgl. z.B. PELCZAR 1982). Dies bietet dort die Möglichkeit, leidenschaftsloser professions- oder forschungsorientierte Curricula zu diskutieren. Dies ist gewiß auch einer der Gründe, deretwegen in den jüngsten Hochschulreformdebatten hierzulande gerne auf die USA verwiesen wird, von denen wir lernen könnten, Studiengänge effektiver zu gestalten.

Im folgenden wird in drei Schritten vorgegangen. Zuerst beziehe ich mich auf Daten einer empirischen Studie über die Gewichtung pädagogischer Themen in *undergraduate educational courses* (BORMAN 1990) (2). Dann werden Programme dreier Organisationen – der *State Licensing Commission* (National Board 1995), der *American Association of Colleges for Teacher Education* (REYNOLDS 1989) und der *Minnesota Vision for Teacher Education* (Minnesota Board 1986, 1992) – daraufhin geprüft, welche *Conceptions of the Teaching Knowledge Base* sie präsentieren (3). Abschließend werden die Konsequenzen angedeutet, die man ziehen müßte, um für das Studium der Erziehungswissenschaft aus dem amerikanischen Beispiel lernen zu können (4).

2 *Educational courses und ihre Themenbereiche*

Die Autorin einer Studie über das Angebot von Kursen in *foundations of education* an 100 öffentlichen und privaten Universitäten und Colleges, die Lehrerausbildung in den USA anbieten (BORMAN 1990), unterstreicht die Bedeutung dieser Kurse gerade vor dem Hintergrund der durch die sogenannten Holmes-Group- (1986, 1990) und Carnegie-Forum-Berichte (1986; hierzu kritisch POPKEWITZ 1998, 1997, 1994; LABAREE 1992; GOLDBERG 1987; JOHNSON 1987) seit Mitte der achtziger Jahre entstandenen Situation in der US-amerikanischen Lehrerausbildung. Beide Berichte, die sich mit dem Standard der Lehrerausbildung und der Effektivität der Lehrerarbeit beschäftigten und dabei Defizite der Professionalität festgestellt hatten, die sowohl mit der Heterogenität der Ausbildung wie mit der von Bundesstaat zu Bundesstaat sehr unterschiedlichen Regelung des *Licensing* von Lehrern zu tun hatten, haben Reformempfehlungen ausgesprochen, die die Rolle der *educational foundations* für die Lehrerausbildung weitgehend ausklammern. In den Holmes-Group-Empfehlungen wird zwar auf die Bedeutung wissenschaftlicher Untersuchungen des Unterrichts-

2 Freilich muß man auch hier mit ernüchternden Befunden rechnen. So etwa dem zum Theorie-wissen von „preservice teachers“, daß „*theory for teachers may be nothing more codified than giving reasons to cases*“ (KAGAN 1992, S. 163; kursiv i. O.).

Undergraduate Foundations of Education Courses			
Courses	Rank Order	Number of Courses Listed	Percentage of Total
Philosophy of education	1	63	12.4
Multicultural education	1	63	12.4
History of American education	2	58	11.4
Issues and trends in education	3	47	9.25
Sociology of education	4	43	8.5
Foundations of education	5	36	7.5
School and society	6	32	6.3
Special topics, readings	7	18	3.5
Comparative education	8	16	3.1
Human relations and education	8	16	3.1
Urban education	9	15	3
School organization, management	10	14	2.75
Curriculum theory	11	11	2.2
Sociology of sex roles/gender issues	12	10	2
Education in other countries	12	10	2
Economics/politics of education	13	8	1.6
School law	14	7	1.4
Humanistic psychology of education	15	5	1
School policy	15	5	1
Educational anthropology	15	5	1
Total courses		508	

Courses listed two times or less: seminar in athletic education; learning principles for school and environment; religion and education.

Note: Compiled from catalogs for 100 U.S. public and private universities and colleges offering courses in foundations of education.

Entnommen:
 Kathryn M. Borman: Foundations of Education in Teacher Education. In: Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators, hrsg. v. W. Robert Houston. New York-London (Macmillan Publishing Company) 1990, S. 393-402, hier: S. 397.

prozesses hingewiesen, während die *Carnegie Task Force* allein die Bedeutung des praktischen Wissens als primäre inhaltliche Quelle für das Professionscurriculum unterstreicht. Beide Modelle unterstellen ein Bild vom angehenden Lehrer als einem technischen Experten, dessen Wissensbasis nur auf das Klassenzimmer ausgerichtet werden muß.

Als Gegengewicht zu dieser eindimensionalen Praxisausrichtung, die seit Mitte der achtziger Jahre auch in der öffentlichen Diskussion breite Resonanz findet, sollen die *studies in educational foundations* gestärkt werden. Einer Studie des Council of Learned Societies in Education (1986) zufolge wäre dabei eine Kernstruktur unverzichtbar, nämlich jene, daß die *studies in educational foundations* ihre Besonderheit und ihre grundlegenden Theorien aus einer Vielzahl von akademischen Disziplinen, Verknüpfungen von Disziplinen und Feld-

studien zu konstruieren hätten. Die Liste beinhaltet folgende Disziplinen bzw. Studienbereiche: „history, philosophy, sociology, anthropology, religion, political science, economics, psychology, comparative and international education, educational studies, and educational policy studies“ (Council 1986, S. 3). Um es noch einmal zu betonen: Diese Sammlung von Disziplinen und Wissensbereichen soll die Grundlagen abgeben für die *educational foundations studies*. Eine inhaltliche Verknüpfung oder eine curriculare Struktur werden vom Council nicht angegeben. Auch wird die Frage gar nicht aufgeworfen, worüber sich die Identität dieser Studien als erziehungswissenschaftliche bilden soll.

Etwas präzisere Angaben, zumindest was die Empirie des Lehrangebots betrifft, vermittelt das Schaubild 1 (BORMAN 1990, S. 397). Wenn man aus dem tatsächlichen Angebot auf die Gebiete schließen würde, die in einem erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum repräsentiert sein müßten, dann stellt man fest, daß über 60% aller Kurse aus den Bereichen philosophy of education, multicultural education, History of American Education, Issues and trends in education, Sociology of education, foundations of education und school and society rekrutiert werden. Eine feinere Ausdifferenzierung der einzelnen Bereiche bietet die Studie nicht. Philosophy of education, um nur diese herauszugreifen, ist ein sehr weites Feld, sowohl thematisch wie methodisch, und muß daher auch kerncurriculare Fragen vollkommen unbeantwortet lassen.

Genau an dieser Stelle werfen sich m. E. auch die Gretchenfragen eines *Erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums* auf: Nach welchen Kriterien kann entschieden werden, 1. ob zum Kerncurriculum nur Gegenstandsbereiche – etwa sechs oder sieben der eben erwähnten – gehören sollen oder ob, 2., jeder dieser Bereiche dann auch noch thematisch zu untergliedern wäre und ob dabei, 3., wissenschaftstheoretische und/oder schulen- bzw. ansatzorientierte Relevanzkriterien anzulegen sind. Kurzum: Wie präzise muß und wie offen darf ein Kerncurriculum sein?

3. Standardisierungen erziehungswissenschaftlichen Wissens

Ich gehe so kurz wie möglich auf Strukturierungen von Wissensbereichen ein, die in den USA von staatlichen bzw. universitären Institutionen zu dem Zwecke erstellt worden sind, um die wissensbasierten Eingangsvoraussetzungen von *in-service* Lehrern zu systematisieren.

Der Untersuchung des National Board for Professional Teaching Standards (National Board 1995) entnehme ich eine Zusammenfassung von Anforderungen aus sechs Wissenskomplexen, die in 50 amerikanischen Bundesstaaten der *State Licensing* zugrunde liegt.

Erster Bereich: Human Growth and Development. Hierzu zählen im einzelnen: Educational psychology, Child development, Human growth and learning und Learning differences.

Zweiter Bereich: Curriculum and methods. Hierzu zählen: Subject area curriculum, Methods, materials, and techniques, Methods of teaching reading, Classroom management sowie Evaluation and guidance.

Dritter Bereich: Schools and Society. Hierzu zählen: School in relation to society, Human and intercultural relations und Organization and administration.

Vierter Bereich: Foundations of Education. Hierzu zählen: Philosophy of education, History of education und sociology and anthropology.

Fünfter Bereich: Subject matter coursework: Fachwissenschaft.

Sechster Bereich Distributional requirements: Humanities, arts, and sciences.

Die Wissensbereiche 1, 3 und 4 findet man, teilweise mit anderen Bezeichnungen, auch in der Studie von BORMAN (1990)³. Sie scheinen, mit aller Vorsicht, so etwas wie einen unverzichtbaren Bestand anzudeuten. Gleichwohl bleibt auch diese Liste von Wissensfeldern auf einem mittleren Niveau der Präzision, und hinter jedem Teilbereich der Wissensfelder verbirgt sich ein Kosmos der Heterogenität. Die Frage deshalb auch hier: Wie detailliert muß ein Kerncurriculum sein?

Als zweites Beispiel beziehe ich mich auf eine Liste von fünf Wissensbereichen, die die *American Association of Colleges for Teacher Education* (REYNOLDS 1989) als Basis für Lehrernovizen zusammengestellt hat.

Erster Bereich: Wissen über Lernende und Lernen: Wissen über das Lernsubjekt, Wissen über Entwicklungsprozesse des Lernens und Wissen über Lerner mit Lernschwierigkeiten.

Zweiter Bereich: Wissen über den Lehrplan und das Unterrichten

Dritter Bereich: Wissen über die sozialen Grundlagen der Erziehung: Social and Political Contexts, The school district, Social organization of classes and schools, Principles of sociology and anthropology sowie Context, code, classroom and cultur. Der vierte und fünfte Bereich beziehen sich wiederum, wie schon in der Liste des National Board, auf das fachwissenschaftliche Wissen und die Liberal Arts.

Hier wird ganz offensichtlich, daß dieses Curriculum nicht von einer erziehungswissenschaftlichen, sondern von einer professionsbezogenen Wissensbasis geprägt ist. Aus den *educational foundations* sind Philosophy of Education sowie History of education ganz herausgefallen; als Restgrößen verbleiben nur noch „Prinzipien“ aus Soziologie und Anthropologie.

Als drittes Wissensfeldmodell greife ich die vom *Minnesota Board of Education* erstellte *Vision for Teacher Education* mit dem zeitgeistigen Untertitel *Stronger Standards, New Partnerships* aus den Jahren 1986 und 1992 heraus.

Erster Bereich: Human Growth and development: Individual development, Relationship of learning to development und Individual learning styles and need.

Zweiter Bereich: Knowledge of Effective Teaching: Learning and pedagogy, Curriculum and resources, Knowledge about communication and language, Organization and motivation, Social behavior and management sowie Evaluation and assessment.

Dritter Bereich: Knowledge About People and Cultures: People and organizations, Cultural diversity, Social complexity und Social, historical, linguistic, and philosophical considerations.

Vierter Bereich: Professional Knowledge and Dispositions: Collegiality, Professional ethics und Responsibility to students. Der fünfte Bereich bezieht sich auf die Fachwissenschaft, aber der sechste handelt dann nicht mehr von den

3 Auch die ältere Untersuchung von C. LUCAS/I. COCKRIEL (1981) präsentiert diesen Befund.

klassischen Liberal Arts bzw. Humanities, sondern beinhaltet Knowledge about epistemology und Knowledge of scientific inquiry.

Diese Tableaus von Wissensbereichen⁴ heben sich in drei Hinsichten voneinander ab. Das erste Modell der *State Licensing Requirements* präsentiert eine überwiegend *traditionelle* Auffassung pädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Wissens. Freilich läßt sich unter „History of education“, „School in relation to society“ oder „Philosophy of education“ sehr Verschiedenes subsumieren, d.h. die tatsächlichen Inhalte *müssen* durchaus nicht *traditional* sein.

Das zweite Modell der *American Association of Colleges for Teacher Education* bleibt sehr eng an einem *professionsspezifischen* Muster pädagogischen Wissens orientiert. Nur wenige Elemente sind hier vertreten, die man für ein Erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum, das über Lehrerorientierung hinausweist, nutzen könnte.

Das dritte Modell des *Minnesota Board of Education* gehört einem *modernistisch* zu nennenden Typus zu. Es nimmt einerseits eine Reihe von Themen auf – wie „cultural diversity“, „social complexity“ oder „social behavior management“ –, die in den öffentlichen Diskussionen über Gesellschaft und Schule, Bildung und Pädagogik jüngst Karriere gemacht haben, aber dabei bleibt höchst ungewiß, welches spezifische Wissen mit ihnen verbunden werden kann.

4. Konsequenzen für ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft

Wenn man den Blick auf die USA richtet, um von dort Anregungen zur Gestaltung eines erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculums zu bekommen, dann macht man eine ernüchternde Erfahrung: Auf den Punkt gebracht, stößt man in den einschlägigen Untersuchungen über die Bestandteile von *educational studies*, die sich für ein erziehungswissenschaftliches Kerncurriculum anbieten, auf eine Gruppe von fünf bis sieben Themenbereiche, die man je nach Zielperspektive – traditionell, professionell oder modernistisch – in verschiedenen Wissensfeldern wiederfinden kann. Schon dieses Ergebnis deutet an, daß sich auf der Ebene *allgemeiner erziehungswissenschaftlicher Wissensfelder*, die wir auch aus den Prüfungs- und Studienordnungen sowie den Lehrangeboten unserer Universitäten (vgl. HAUENSCHILD/HERRLITZ/KRUSE 1993) kennen, zwar ein Konsens über Kernbestände leicht herstellen läßt. Doch der Allgemeinheitsgrad („History of Education“) bleibt so hoch, daß daraus die unterschiedlichsten (Kern-) Curricula resultieren können. Auch die Erwartung, über eine Analyse der „pre-service teacher education programs“ näher an die erziehungswissenschaftlichen Essentials heranzukommen, wird vermutlich durch das generelle Evaluationskriterium, die Qualität eines „teacher education program“ sei an der Zufrieden-

4 In ihrer programmatischen Studie *A License to Teach* gelangen L. DARLING-HAMMOND/A. E. WISE/S. P. KLEIN (1995, S. 35) im Blick auf diese Wissensbereiche und im Verweis auf ähnliche Ergebnisse von L. S. SHULMAN (1987, S. 8) zu dem Urteil, „that a common core of teaching knowledge exists that is widely recognized as important“. Zur Fruchtbarkeit und Problematik des Konzepts eines „pedagogical content knowledge“ bei SHULMAN siehe R. BROMME (1995).

heit von Abnehmern der Lehrernovizen zu messen (vgl. GALLUZZO/CRAIG 1990), enttäuscht werden⁵.

Gleichwohl lassen sich vom traditionellen über das professionsorientierte bis zum modernistischen Zuschnitt Tendenzen des Wandels in den *Conceptions of the Teaching Knowledge Base* erkennen. Die für die Reflexionen über ein Kerncurriculum Erziehungswissenschaft entscheidende Verschiebung ist gewiß die, daß es in den klassischen *State Licensing Requirements*, die seit Mitte der achtziger Jahre einer massiven öffentlichen und disziplinären Kritik ausgesetzt sind und die man sich zu überwinden anschickt, noch einen deutlich identifizierbaren Wissensbereich der *Foundations of Education* gibt („Philosophy of education“, History of education“ sowie „sociology and anthropology“), der sich im professionsorientierten Curriculum auf funktionales schulpädagogisches Wissen verengt, um dann im modernistischen Konzept vollkommen zu verschwinden.

Insgesamt scheint es aber eher so, daß die *Art und Weise des Studierens* die Differenz zwischen amerikanischem und deutschem Hochschulsystem ausmachen (vgl. z. B. HUBER 1996) und nicht vorrangig die *Inhalte*. Allerdings weiß man aus einigen empirischen Studien, daß der Kurscharakter der *undergraduate studies* sowohl eine schulähnliche Lernorganisation schafft wie auch über eine intensivere Nutzung von Lehrbüchern gesteuert wird, die Beliebigkeitseffekte eher hemmt⁶. Die Frage nach einem Erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum wäre dann aber nicht nur als Frage nach bestimmten Inhalten zu stellen, sondern verknüpfte sich auch mit Fragen nach der Lernorganisation, der Strukturierbarkeit erziehungswissenschaftlichen Grundwissens – wie würde man etwa mit dem hochdifferenzierten Gebiet der Historischen Bildungsforschung verfahren? – und der Überprüfung bzw. Evaluation des erworbenen Wissens.

Im Blick auf die Erziehungswissenschaften scheint demnach die Situation der Vereinigten Staaten nur dann ein Lernbeispiel zu sein, wenn wir bereit wären, unser Verständnis vom Studium der Erziehungswissenschaft inhaltlich und organisatorisch entlang der Grenzlinie zwischen Professionalisierung und Forschungsorientierung im Sinne eines Stufenmodells umzubauen. Gegenwärtig sehe ich in der Bundesrepublik keine starke Position innerhalb unserer Disziplin, die diesen Gedanken mit allen Konsequenzen aufgreift.

Literatur

- ADELMAN, C./HUMMEL, T.R.: Das Hochschulsystem der USA. Ein statistisches Porträt. Berlin 1989.
 ARTZFELD H.: Das amerikanische Bildungswesen. In: Informationen für die Beratungs- und Vermittlungsdienste der BfA (1997) 1, S.53–66.
 BÉRUBÉ, M./NELSON, C. (Hrsg.): Higher education under fire. Politics, economics, and the crisis of the humanities. New York (Routledge) 1995.
 BORMAN, K.M.: Foundations in Education in Teacher Education. In: Handbook of Research on

5 Was die Analyse von „teacher education programs“ in ihrer wissens- und theorieorientierten Seite betrifft, so hat z. B. D.M. KAGAN (1992, S. 131) festgestellt, „that programs could not be described, because the beliefs and objectives of university and school personnel lacked coherence“ (vgl. auch HOWEY/ZIMMER 1989).

6 Ein systematischer Vergleich amerikanischer und deutschsprachiger erziehungswissenschaftlicher Lehrbücher liegt m. W. noch nicht vor (vgl. z. B. JAEGER 1988; MACNERGNEY/HERBERT 1995).

- Teacher Education. A Project of the Association of Teacher Educators, hrsg. v. W. R. HOUSTON/M. HABERMAN/J. SIKULA. New York (Macmillan Publishing Company) 1990, S. 393–402.
- BROMME, R.: Was ist „pedagogical content knowledge“? Kritische Anmerkungen zu einem fruchtbaren Forschungsprogramm. In: Didaktik und/oder Curriculum. Grundprobleme einer international vergleichenden Didaktik, hrsg. v. St. HOPMANN/K. RIQUARTS i. Zus. m. W. KLAFFKI/A. KRAPP (33. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik). Weinheim/Basel 1995, S. 105–113.
- Carnegie Forum on Education and the Economy: A Nation Prepared: Teachers for the 21st Century. Washington, D. C. (Carnegie Forum on Education and the Economy, Task Force on Teaching as a Profession) 1986.
- Council of Learned Societies in Education: Standards for academic and professional instruction in foundations of education, educational studies and educational policy studies. Ann Arbor, MI (Prakken) 1986.
- DARLING-HAMMOND, L./WISE, A. E./KLEIN, S. P.: A License to Teach. Building a Profession for 21st-Century Schools. Boulder/Sa Francisco/Oxford (Westview Press) 1995.
- DECKART, B.: Vorbild in Nöten. Hochschulland USA. In: Deutsche Universitätszeitung 53 (1997) 9, S. 20–21.
- DUKE, C.: Teacher Education for Adult Education. In: The International Encyclopedia of Teaching and Teacher education, hrsg. v. M. J. DUNKIN. Oxford u. a. (Pergamon Press) 1987, S. 798–807.
- FALLON, D.: Differenzierung à la USA. Ein Weg für die Hochschulreform? In: Forschung & Lehre 4 (1997) 3, S. 132–135.
- GALLUZZO, G. R./CRAIG, J. R.: Evaluation of Preservice Teacher Education Programs. In: Handbook of Research on Teacher Education. A Project of the Association of Teacher educators, hrsg. v. W. R. HOUSTON/M. HABERMAN/J. SIKULA. New York (Macmillan Publishing Company) 1990, S. 599–616.
- GELLERT, C.: Academic Inquiry and Advanced Training. International Perspectives of a Changing Paradigm. In: Research and teaching at Universities. International and Comparative Perspectives, hrsg. v. C. GELLERT/E. LEITNER/J. SCHRAMM. Frankfurt a. M. u. a. 1990, S. 28–64.
- GOLDBERG, J. G.: No more Teacher Traps – Neither in the name of Holmes nor Carnegie. Six letters to the President of the U.S.A. on educational reform. New York, N. Y. u. a. (Vantage Press) 1987.
- HAUENSCHILD, H./HERRLITZ, H.-G./KRUSE, B.: Die Lehrgestalt der westdeutschen Erziehungswissenschaft von 1945 bis 1990 – Lewerz. Göttingen 1993.
- Holmes Group: Tomorrow's Teachers: A report of the Holmes Group. East Lansing (Holmes Group) 1986.
- Holmes Group: Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools. East Lansing (Holmes Group) 1990.
- HOWEY, K. R./ZIMMER, N. L.: Profiles of preservice teacher education: Inquiry into the nature of programs. Albany, N. Y. (State University of New York Press) 1989.
- HUBER, L.: Interdisziplinäres Lehren und Studieren in amerikanischen Hochschulen. In: Das Hochschulwesen 44 (1996) 1, S. 38–46.
- JAEGGER, R. M. (Hrsg.): Complementary Methods for Research in Education. Washington, D. C. (American Educational Research Association) 1988.
- JOHNSON, W. R.: Empowering Practitioners: Holmes, Carnegie, and the Lessons of History. In: History of Education Quarterly 27 (1987) 2, S. 221–240.
- KAGAN, D. M.: Professional Growth Among Preservice and Beginning Teachers. In: Review of Educational Research 62 (1992) 2, S. 129–169.
- LABAREE, D. F.: Power, Knowledge, and the Rationalization of Teaching: A Genealogy of the Movement to Professionalize Teaching. In: Harvard Educational Review 62 (1992) 2, S. 123–154.
- LEWIS, K. G.: A Brief History and Overview of Faculty Development in the United States. In: Das Hochschulwesen 45 (1997) 1, S. 21–30.
- LUCAS, C./COCKRIEL, I.: The foundations of education in teacher preparation: A national assessment. In: Educational Studies 11 (1981), S. 337–363.
- MACNERGNEY, R. F./HERBERT, J. M.: Foundations of education. The challenge of professional practice. Boston u. a. (Allyn and Bacon) 1995.
- MEISSNER, W./BIERWIRTH, G.: Vom Ende einer Illusion und dem Anfang einer neuen Universität. Ein deutsch-amerikanischer Beitrag zur Hochschulreform. In: Wissenschaftsmanagement 3 (1997) 4, S. 198–203.
- Minnesota Board of Teaching (MBOT): Minnesota's Vision for Teacher Education: Stronger Standards, New Partnerships. St. Paul (Task Force on Teacher Education, Minnesota Higher Education Coordinating Board) 1986.
- Minnesota Board of Teaching (MBOT): A Report on Teacher Preparation and Licensing. St. Paul (MBOT) 1992.

- National Board For Professional Teaching Standards (NBPTS): What Teachers Should Know and Be Able to Do. Detroit (NBPTS)1995.
- NEWELL, W. H.: Academic Disciplines and Undergraduate Interdisciplinary Education: lessons from the School of Interdisciplinary Studies at Miami University, Ohio. In: *European Journal of Education* 27 (1992) 3, S. 211–221.
- PARSONS, T./PLATT, G. M.: Die amerikanische Universität. Ein Beitrag zur Soziologie der Erkenntnis. Frankfurt a. M. 1990.
- PELCZAR, M. J.: Graduate Education. In: *Encyclopedia of Educational Research*, hrsg. v. H. E. MITZEL. New York/London (The Free Press) ⁵1982, S. 738–743.
- POPKIEWITZ, T. S.: Educational Sciences and the Normalization of the Teacher and Child: Some Historical Notes on Current USA Pedagogical Reforms. In: *Paedagogica Historica* XXXII (1997) 2, S. 387–412.
- POPKIEWITZ, T. S.: Professionalization in teaching, and teacher education: Some notes on its history, ideology, and potential. In: *Teaching and teacher education* 10 (1994) 1, S. 1–14.
- POPKIEWITZ, T. S.: US-amerikanische Erziehungswissenschaft und die Normierung sozialer Unterscheidungen: Postmoderne Diskurse und das Konstrukt des Neuen Lehrers. In: *Erziehungswissenschaft, Nachbardisziplinen und Öffentlichkeit. Themenfelder und Themenrezeption der allgemeinen Pädagogik in den achtziger und neunziger Jahren*, hrsg. v. A. M. STROSS/F. THIEL. Weinheim 1998, S. 253–277.
- REYNOLDS, M. C.: Knowledge Base for the Beginning Teacher. New York (Pergamon) 1989.
- RÖHRS, H.: Der Einfluß der klassischen deutschen Universitätsidee auf die Higher Education in Amerika. Weinheim 1995.
- SHULMAN, L. S.: Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review* 57 (1987) 1, S. 1–22.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Andreas von Prondczynsky, Bildungswissenschaftliche Hochschule,
Flensburg-Universität, Mürwikerstr. 77, 22943 Flensburg